

1 年生の実態に即した英文法の授業

浅 野 享 三

Abstract

This paper discusses the need to conduct English language education that would best meet the students' needs at a Japanese junior college, adapting to their realities. In an attempt to change the way English grammar is taught, three different approaches were made simultaneously: connecting meaning with sounds, cooperative learning, and a track system. The results of a questionnaire about the new style of grammar class will be presented.

キーワード：音読，協同学習，習熟度別編成

1 はじめに

1-1 目的

本稿は，本学学生の実態に即し学生の英語学習ニーズに応じた授業の試みについて述べる。2008 年度春学期の 1 年生必修科目「英文法」授業¹⁾について記述するとともに，その結果について考察し，今後の課題を探り出すことを目的とする。

1-2 背景

英語科単科の本学では，開学以来，学生の教育とりわけ英語力向上に並々ならぬ努力を払い相当な成果を挙げてきた。最近になって，しかし，他大学と同様に，本学教員も学生の進学動機の変化や基礎学力不足に気づかれる機会が目立つようになった。本学学生の英語学習や学習一般に関する特徴として考えられるのは，順不同に，1) 発音やイントネーションなど

の習得に熱心である、2) 2 名以上で学習や課題に取り組むことを苦にしない、3) 基本的な英文法が未定着である、4) 学生間の総合的な英語力に差が目立つ、5) 学習方略に疎いなどで、本稿では、これらは本学学生の実態を示しうるものとして認識する。もとより、第 2 言語習得に関して、魔法のように「あらゆる学習者のニーズを満たしうる単独の指導法は存在しない」(Scarcella, 1997) ので、学生実態に即した各種指導法を授業で試みる必要がある。何故ならば、年々志願者が減少する傾向の中で、入学者の学力が「さらに低下するのではないか」という強迫観念に苛まれながら、これまでの大学教育観や英語教育観を根拠にした授業を継続するのは賢明ではないと気づくからである。これらを背景にして、2007 年度から 2008 年度春学期まで引き続いて担当した 1 年生必修「英文法」について論ずる。

1-3 「英文法」再導入の経緯

本学英語科カリキュラムには、1999 年度まで 1 年生必修科目「英文法」(通年開講 4 単位)が存在した。同年度の学生便覧によれば授業の目的は、4 名の担当者のうち 2 名が「中級レベルの英文法を体系的」に学ぶことと明記し、残り 2 名はそれぞれ「英文法の中で特に動詞型・時制・アスペクト・受動態に注目」したり「英語を、正しく読んだり、書いたりするには、基礎的な英文法の力が必要」としている。さらに、授業内容に関する記述から判断すると、これらのうち 3 名は高校までの既習内容の続編という領域を扱ったと推測できる。

それに比べて、2007 年度からの 1 年生必修科目「英文法」(各学期開講 2 単位)は、異なる文脈で導入されたと言ってよい。つまり、学生がコミュニケーション活動重視の英語教育を高校までに経てきたためなのか、またはいわゆる「大学全入時代」という時代背景の中で入学試験を経験したことも一因としてあるのか、大学で必要となる英文法をこれまでに真に学んだといえる学生が減少したと考えられる。コミュニケーションのための英語(主に英語会話)を含むこれからの英語学習で成果を挙げさせるためには、入学して初めての学期に、入学試験のためではない英文法の学習が絶

対必要であることを学生に理解させる必要がこの頃までに生じていたと見るのが妥当である。

1-4 導入時の課題

2007 年度カリキュラムに「英文法」の再導入が決まった時点では、1) 高校までに学生は英文法の何を学んできたのか、またどこが弱い（強い）のかについて、全学的に共有できる情報がなかった、2) 必修科目「英文法」を教える目的や、それをもとに学生にはどのような英語学習を期待するのかについて共通した見解がなかった、そして 3) 時間割編成の都合上 2 クラス合体の 50 名程度で構成する「英文法」授業を週 1 回開講する場合、それに適した授業方法は何がよいのか不明だった。しかし、同年度は、各担当者の判断であれこれ模索しながら授業を開始した。

引き続き 2008 年度春学期も、1 年生の「英文法」を担当する機会を得たので、前年度の取組みを振り返り、問題点を整理し、課題を設定した。曖昧だった目的と内容について担当者として目指したのは、

- 1) 学生の英文法の何がどう弱いのかを示して、学生自身がより効果的に自分で学習できるようにする、
- 2) 「英文法」授業の目的は、話す・書く英語の力を促進させるものとし、可能な限り文法知識のみの伝達は排する、
- 3) 前年度よりさらに協同学習を推進し、50 名程度のクラスに対応する、の 3 点だった。さらに、教務的な措置を必要とする取組みであるが、
- 4) 新たに習熟度別編成授業を試みに導入する、

として、習熟度別展開が可能なように、1 年生「英文法」授業は、時間割上で複数同時開講を希望した。

2 試行した授業方法

上記 1 で述べたような学生実態に即して、1 年生春学期「英文法」授業のシラバスと指導方法を考えた。中心に据えたのは、1) 学生のニーズに

応えて、可能な限り音声の意味を伝えていることを意識して授業を進めること、2) 協同学習を取り入れること、そして3) 習熟度別編成である。教科書として *English Grammar in Use* (Murphy, 2004) を使用した。以下に具体的な指導方法について述べる。

2-1 意味を伝える音読

教科書は、各ユニットが2ページからなる見開き構成で、左が2～5ある文法項目の説明で、右ページはそれに対応した問題練習となっている。学生は毎回指示された、数ユニットを予習してくることが強く期待されている。その際、学生には、練習問題を解いて答え合わせをするに止まらず、左右両ページに記載されている英文の多くについて、可能な限り、意味を考えて音読してくるように勧める。暗記暗唱は求めない。

具体的な例を、教科書 p190, Relative clauses 4: extra information clauses (1) から引用する。表1にあるように、Type 1 と2を比較する。1-A と2-A を比べて、意味と用法と音読の違いを考えさせる。和訳により両方の文の意味を与えた後で、関係代名詞の制限用法と非制限用法について言及する。ただし、これらの用語自体にはあまり焦点を当てないようにする。次に、実際に英語を話したり聞いたりする使用場面を考えて、以下の4つを指摘する。英語を話す場合には、1) コンマの有無が音読時の音の高低、

表1 Relative clauses 4: extra information clauses (1)

Type 1
1-A The woman <u>who</u> lives next door is a doctor.
1-B Barbara works for a company <u>that</u> makes furniture.
1-C We stayed at the hotel <u>(that)</u> you recommended.
Type 2
2-A My brother Rob, <u>who</u> lives in Australia, is a doctor.
2-B Colin told me about his new job, <u>which</u> he's enjoying very much.
2-C We stayed at the Park Hotel, <u>which</u> a friend of ours recommended

遅速、音量に影響を与えること、2) 原則として、関係詞に強勢はないこと、3) 特別な意味を伝えない限り機能語には強勢がなく「弱く、速く」読む（聞こえる）こと、4) 内容語は「ゆっくり、はっきり」と読む（聞こえる）ことを説明する。さらに、実際に音読して聞かせた後に、そのように声に出して数回練習させる。文を書く使用場面では、コンマを意識して使用することと定冠詞・不定冠詞に注意を喚起する。同様に、1-B 2-B、1-C 2-C についても扱う。

2-2 協同学習

前年度（2007 年度）の学生アンケートからはグループ学習に好反応を得ていたので、2008 年度春学期は、次のような配慮をして、協同学習を実施した。1) 教室サイズは 50 名収容の普通教室として、一斉説明時と机間巡視の時の労力を減らし、やや手狭ではあってもクラス全体の一体感を損なわないようにした、2) 1 名用の机を利用し 3 名で 1 グループとし、グループ内で学生が分離しにくくなるような座席配置とした、3) 協同作業がより必要となるような授業中の課題や質問を意図した、4) 前年度の試験や小テストの結果に基づき、学生がつまづき易い文法項目を抽出して授業で取扱うこととした。そして、5) 授業進行の都合で授業中に取扱えない項目が残ると予想したので、学生が自主的に取組めるように、自習書としても利用できる解答のついたものを教科書とした。

協同学習を取り入れるのは、表 2 のように、通常授業の場合は 90 分の中ほどの 30 ～ 40 分程度とした。

表 2 授業の流れ

時間配分	形態	内容
5 ～ 10 分	一斉	出席確認、予定確認、前回の復習など
20 ～ 30 分	一斉	本時の講義
30 ～ 40 分	協同	問題練習の答合せ、課題作業、質疑応答
10 ～ 25 分	一斉	課題確認、質疑応答

2-3 習熟度別授業編成

年度初めに全 1 年生のうち 2 クラス (M5/M6) 93 名だけにクラス分けテストを実施し、これら 2 クラスだけを通常の学生番号による編成から、習熟度による 2 つのクラスに再編成した。つまり、全 281 名を対象に実施したものではなく、教務委員長の許可を得て、学生番号編成クラスを担当予定だった 2 名の担当者の判断により、時間割上の同じ曜日・同じ時間帯に開講される 2 つの授業についてのみ、再編成したものである。クラス分けに使用したテストは、TOEIC など各種標準テストではなく、習熟度別再編成後に使用予定だった上記教科書の練習問題用に掲載されているものから構文を問う選択式問題を 25 題抜粋し、作成した。さらに、補完的に 100 語程度で作文を書かせた²⁾。実際の採点は、担当予定者 2 名が各々に行った。そして、採点結果から、人数が等しくなるように元のクラスを上位と下位に 2 分割し、筆者は下位クラスを担当した。

2 名の担当者とも、年度初め 1 回目、2 回目は、それぞれ授業のオリエンテーションと実際の授業に費やし、3 回目授業でクラス分けテストを実施した。1 回目から習熟度により 2 分割した編成で授業を実施する方法もあったが、2 つの理由から 4 回目以降の習熟度別編成となった。1 つは、全 1 年生のうち該当の 93 名だけが通常編成から習熟度再編成となったために、登録上の処理をする既存の教務システムが変更できず、毎年 4 回目以降に履修学生を確定するという現行システムを利用せざるを得なかったことと、もう 1 つの理由は、少し実際に授業を行い 1 年生の顔を見た上で、理解度や授業中の反応について、数値に反映しないであろう感触のようなものを予め得て、習熟度別再編成後の授業内容や授業方法の参考にしたいという考えからだった。

3 結果

3-1 意味を伝える音読

春学期最後の授業で実施した 43 名の学生アンケート (以降、「アンケー

ト」) から、「意味を伝える音読」の結果を尋ねうる質問項目に5件法による回答を得た(表3-1)。自由記述による回答部分を抜き出したものが、表3-2である。

表3-1 意味を伝える音読

意味を伝えるアンケート項目	MAX	MIN	AVE	SD
文法授業といっても、英語の読みや文を作ったりしていてよい	5	1	3.51	1.01

注：n=43

表3-2 自由記述

A. 発音の練習にもなってよかった
B. 発音のことがちょこっと分かったが、リズムがどうしたらいいか分からなかった
C. 文章の読み方とか練習できてよかった
D. もっと英語らしく読めるようになりたい
E. (この授業は)文法なのに、なんで発音の練習と思った
F. 発音や文をリズムカルに読む方法をもっと教えて欲しい
G. 文法だけでなく(先生は)発音を大事にしていたのが嬉しかった
H. 発音をもっとうまくなりたいので、(個人的に)見てほしい

注：原文のまま。ただし、読点とカッコ内は筆者による。仮名表記の一部を漢字に変換した。

3-2 協同学習

「アンケート」の自由記述欄に最多の記載があったのは、協同学習に関するものだった(表4-1及び表4-2)。

表4-1 協同学習

協同学習アンケート項目	MAX	MIN	AVE	SD
原則3人のグループ学習編成はよい	5	2	3.80	0.89
グループ学習で学習意欲が高まった	5	3	3.55	0.73
グループ学習で成績が向上した	5	1	3.06	0.77
1人の方がよい	4	1	2.22	0.96

注：n=43

表 4-2 自由記述

A. グループでの勉強はお互いに教えたり考えあったりできてよい
B. グループになるとき、もっと話し合えるような自分になりたい
C. グループの勉強で質問がたくさんできるようになった
D. 3 人ずつのグループは初めてで楽しかった
E. グループで話すで自分の分からないところを集中的に聞けた
F. 初めはグループ学習は不安だった
G. 気軽に分からないところを言い合って理解できとてもよかった
H. 話し合いをしてから全員で意見を出し合うなど、面白くて楽しくて考える気にもなった
I. 授業で分からないところが出てきたらその場で解決できたりして、とても分かりやすかった
J. グループで文法を学ぶ機会がとっても良かった
K. グループ学習は分からない時にすぐに友達に教えてもらえるというのがよかった
L. 友達も分からない時に、一緒に考え理解しようと努力ができた
M. グループ活動では 1 年生の S さんと仲良くなれた
N. 初めは抵抗があったが、お互いに慣れてくるとすぐに分からないところを聞きあえた

注：原文のまま。ただし、読点は筆者による。仮名表記の一部を漢字に変換した。

3-3 習熟度別授業編成

「アンケート」自由記述欄への記載は、1 名のみだった(表 5-1 及び表 5-2)。

表 5-1 習熟度別授業編成

習熟度別授業編成アンケート項目	MAX	MIN	AVE	SD
習熟度別 2 クラス編成はよい	5	2	3.59	0.84
習熟度別編成で学習意欲が高まった	5	2	3.40	0.86
習熟度別編成で成績が向上した	5	2	3.06	0.73
もっと細分化して 3 クラスがいい	5	1	2.61	1.31

注：n=43

表 5-2 自由記述

最初の授業で「習熟度別に分けます」と言われてこっち(下位)のクラスになったとき、「自分はできないんだあ」とショックだったけど、先生が「こっちだからといって頭が悪いわけじゃありませんから」とか言ってくれて、そのうち気にならなくなった

注：原文のまま。ただし、読点とカッコは筆者による。仮名表記の一部を漢字に変換した。

4 考察

4-1 意味を伝える音読

学生のニーズに応じて、音声の意味を伝えていることを可能な限り意識して授業を進めたものの、目的の1つである「意味と音声の関係を理解させる」ことは、十分には果たせなかったと考えられる。学生の多くは音読することを発音練習ととらえており、文法を学ぶことと音声表現の練習が結びつかないという学生の困惑が推測できる。しかし、文法がコミュニケーション能力に欠かせないことはすでに明白である(Scarcella, 1997)。筆者の調査(2007)によれば、本学学生の英語専攻動機は、英語が「話せるようになりたい」が最多だった。また、履修科目中で力を入れているものは「オーラル・コミュニケーション(OC)」だった。「話せるようになりたい」という学生の学習動機から判断すると、OCのように科目名に「コミュニケーション」がつかない「英文法」という授業は、話せるようになるためには「重要ではない」というメッセージを与えている恐れがある。

また、学生は高校までの経験から、英文法は入試問題演習のためであり、ほとんどの学生はその学習に対して否定的な印象しか持っていない。年度初めに、筆者の「英文法」授業で、目標は「英語を話したり、書いたりするため」と説明したが、この時点では学生の中には「英文法は丸暗記するもの」とか「練習問題を連想する」というこれまでの経験に根ざした固定観念があった。こちらが目指していた「言葉の意味は、その使用者が、彼のその時、その場のコミュニケーション目的と行為の中で与えるもの」(近江, 1996)という考えからは、程遠いものだったに違いない。中には「(この授業は)文法なのに、なんで発音の練習と思った(表3-2E)」という声

があったように、そう簡単には英文法に対するとらえ方を変更させるには至らなかった。

課題は、授業中に発せられる英語は、例えそれが文法項目説明用の例文であっても、まさしく意味を伝えていることをどのようにして学生に意識させるかである。必要に応じてその文の音調を変えてみたり、文中の強勢する語を順次移動させて、文全体で伝える意味がどのように変化するのかを音声で示し、学生の耳で理解させる方法がある。これらの指導は高校までの段階ではあまりなされていないので、短大に入って間もない学生の英語学習にはきわめて有益であり、かつまた学生のニーズにも合致する。文の意味が分かってはじめて「レトリック的に読む」（近江、1996）ことができることを学生に知らしめることは、その後の英語学習に欠かせないからである。

4-2 協同学習

「アンケート」から分析すると、2クラス分割そのものは、ほぼ受け入れられたと考えられるが、「3分割はどうか」という問に対する答えからは、希望者と希望しない者がかなりばらついていることが推測できる。換言すると、学生がより上級か、より初級を望むのかは不明であるが、2分割で満足できない者が相当数存在する可能性は認められる。また、自由記述によるコメントに共通する指摘を抽出して示すと、協同学習は1)「すぐに」「気軽に」「質問ができる」、2)「お互いに」「一緒に」、3)「楽しい」「良かった」、4)「考える」「理解」という4つにグループ化できる。このことから帰納的に考えると、協同授業には一斉授業にはない「質問のしやすさ」や「学習者としての連帯感」があり、また「自分で考える」時間があるが故に「楽しい」と感じられるのではないかと導ける。

短大卒業後すぐに実社会に出る本学学生の割合は年度の差はあるが75%前後で、授業を通じて自ら学ぶ気構えを持たせ、問題発見・解決力を磨かせることもこの授業に課された役割と考えると、協同学習は学生の実態に即した指導と言える。この授業が始まった4月は新1年生にとって新

たな出会いの時期であり、出会ったばかりの人間と共通の目的のためには相互に努力をしなければならず、新たな人間関係作りにも貢献できた。「アンケート」にも、新たな学生と知り合いになれたことを記載した「グループ活動では1年生のSさんと仲良くなれた（表4-2M）」例があった。

ジョンソン他（2001）は、学習が「協同的」であるためには、次の5つの要素を含むようなグループ形成をすべきであるとしている。

- 1) 互恵的な相互依存関係
- 2) 対面的で相互扶助的な交流
- 3) 個人の責任
- 4) 社会的技能
- 5) 協同学習評価

この判断基準によって、今回の協同学習が「協同的」だったかどうかを調べてみる。1) と2) は、「お互いに」「一緒に」という抽出語によって示されているように、学生はすでに相互に依存・扶助する経験をしたと考えられる。3) 「個人の責任」は、学生に予習が強く期待されている授業において、予め準備するという個人の責任を各自が一定程度は果たしたと認められる。4) 学生は、小さなグループで果たすべき役割を認識していても、現実には実行に移せない場合がある。次のような「アンケート」に見られたのは、そのケースであると考えられる。「グループになるとき、もっと話し合えるような自分になりたい（表4-2B）。」容易に他者と協同できるような社会的技能は、自然には身につかないので、経験を重ねさせる必要がある。5) グループとしての成績評価は出さなかったが、グループがどの程度まで協同したかによって、個人評価にも影響を与えうという予測に立つと、協同学習評価も別に実施することが考えられる。

今後の課題として、ただ単にグループ化すれば上記のような「協同」が始まるものでもないで、さらに建設的な議論が始められるような指導教材の吟味やどのようなメンバー構成がより有益かについて、さらに経験を積みと研究を深めたい。

4-3 習熟度別授業

先行的な事例や研究は少なくない。杉森（2003）によれば、日本の 4 年制大学と短期大学を合わせた英語習熟度別クラス編成の実施状況は、63.0%が「行っている」が、これらの数値について杉森は、実際には習熟度別授業編成は「加速度的に実施されつつある」と考えている。調査からすでに数年を経ていることから、現在ではこの数値を上回る実施状況があると推定できる。

次に、どのような目的で習熟度別編成が実施されているのかについては、三川他（2006）が、英語授業の改善の一環として習熟度別編成を実施した例や、田原他（2001, 2004）は、学力差の著しい入学者の増加に対処するために、教員の側から解決策として英会話と英作文の授業に導入した場合や、習熟度別編成が英語力向上に与える影響を総合的に考察した。また、習熟度別編成の何を調査したかについては、長（2005）が、習熟度別編成が学習者に与える影響について、習熟度クラス別の学習意欲と英語力の伸びとの関連を調査分析し、堀江他（2002）は、習熟度別編成を 2 段階ではなく 3 段階に実施した場合の影響分析をした。また、宮田（2008）は、外国人教師が担当する「コミュニケーション英語」授業に試験的に導入した習熟度別クラス編成を検証している。

しかし、一方で、習熟度別編成の際に用いられた授業方法や担当教員についての記述は多くない。三川（2006）は、初級クラスの英語基礎力の身につけさせ方について「英文法の基礎についても学んだり、基本英文の暗唱を行ったり」する方法が考えられるとしているが、具体的な指導方法については、触れていない。田原（2004）においても、調査対象は、「同一シラバスに基づき、同一テキストを使用し、学期末に共通テストを実施している」ととどまり、具体的にどの指導方法を用いたのかについては不明である。

習熟度別編成が学生のためだけでなく、担当する教員にも実施しやすいものだとすれば、実際にどのような授業を 90 分間展開したのかについても検証し、その授業が学生にとって良かったのかどうかについて、さらに

触れる必要がある。大学英語教育学会（JACET）実態調査委員会（2007）の調査は、習熟度別授業について報告しつつ、学生の授業評価の基準については「いろいろな意味で授業が自分に合う」ことであると指摘している。「いろいろな意味」で合うかどうかには、学生のレベルと授業レベルが合うことや、そのレベルに見合う教材が使用されたかどうかに加えて、担当者の授業方法が学生にやる気を起させたかどうか、さらには担当教員の人柄までもを含めた条件が合うかどうかによって、学生は良い授業と判断し、学習しやすいという評価を下すものではないかと考えるべきである。

「アンケート」の自由記述によるコメント欄で、習熟度別編成について記載があったのは1人だけだった。協同学習に関する記述の多さとは対照的である。その理由が、習熟度に分けたために学力差が少なくなり、特に記述するまでに至らなかったのか、あるいは「英文法」授業全体で振返った場合に、学生にとっては習熟度編成という要因よりも、協同学習やその他の要因の方が強く働いたのかどうかについては、この分析では判断できない。今後の課題として、より多くの項目についてアンケートを実施して、統計的な解析をする必要がある。

5 まとめ

自らが日常的に指導する学生を第一に考えてより良く教え導くという課題は重い。しかし、その学生の実態やニーズを最もよく知りうる立場にいるのは自分であるという英語教育観から今回の授業方法を試行した。さまざまな英語教授法や指導法があるものの、全学習者のニーズを単独で満たしうる夢のような指導法は存在しないので、本学学生の実態を慎重に分析したうえで、意味を伝える音読を取り入れた「英文法」の授業をグループによる協同学習で行った。また、同時に、2段階の習熟度別編成を取り入れた。これらについて学生の反応は、予想以上に肯定的なものが多かった。

今後の課題として、1) 英文の意味を正しく理解しなければ、適切な音読は出来ないことと、音読は発音練習のためだけにするものでもなく、か

つまた単なる暗記暗唱でもないことをどのように指導するのか、2) どのような討議内容や課題を与えると、より意味がある協同が始まるのかについてさらに研究すること、3) 習熟度別編成の効果については、さらに他の実践事例を研究することに加えて、より多くの項目について調査し統計的な解析を行うこと、4) この「英文法」授業試行の結果、学生の英文法理解度がどの程度まで高まったのかについて検証することが挙げられる。

注

- 1) 本稿では、2008年度春学期の1年生必修科目を「英文法」または「英文法」授業と表記した。単に英文法とした場合は、英語の文法を示す。
- 2) 各種標準テストを使用しなかった理由は、3つある。1) 標準テストの場合は、実施、採点、結果確定までに必要な時間と費用がないという理由、2) 同じ問題を春または秋学期末に再度使用して伸びを計測できないかという目論み、及び3) 「英文法」授業の習熟度別再編成に必要な力を見るのに、果たして各種標準テストが最適かどうかという疑問があったからである。また、クラス分けテストの100語程度の作文の点数化はしなかった。選択式問題の結果と同時に見ることで、相関を見いだせることもあるという程度とした。

参考文献

- 浅野享三 (2007) 「短期大学の英語教育」, 『南山短期大学紀要』, 35, pp. 233-251.
- 長 加奈子 (2005) 「習熟度別クラス編成と学習者の心理構造に関する一考察」, 『福岡女学院大学短期大学部紀要』, 41, pp. 1-15.
- 大学英語教育学会実態調査委員会 (2007) 「わが国の外国語・英語教育に関する実態の総合的研究—学生編—」, pp. 25-27.
- 羽場勝子 (2003) 「人間学における『共同研究』学習—参加型学習方法の試み—」『上智短期大学紀要』, 23, pp. 35-59.
- 保坂敏子, 奥原淳子 (2004) 「学習者同士のインターアクションにおける学びの実態」『小出記念日本語教育研究会論文集』, 12, pp. 41-59.
- 堀江美智代, 田原良子, 森永初代 (2002) 「習熟度別クラス編成に関する考察 (2)」, 『鹿児島純心女子短期大学研究紀要』, 32, pp. 115-136.
- Johnson, David W., Roger T. Johnson, and Karl A. Smith (1991) *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*, 1/E, Interaction Book Co, Minnesota. 関田一彦監訳「学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド」玉川大学出版部, 東京, 2001.

- 三川克俊, 早川勇 (2006) 「愛知大学経済学部英語授業の改善—習熟度別クラス編成の 2005 年度実施と CALL 導入—」, 『言語と文化』, 14, pp. 39-54.
- 宮田 学 (2008) 「習熟度別クラス編成による授業は効果があるか?」, 第 38 回中部地区英語教育学会長野大会発表要旨.
- Murphy, Raymond (2004) *English Grammar in Use* (3rd edition), Cambridge University Press, Cambridge.
- 近江 誠 (1996) 「英語コミュニケーションの理論と実際」, 研究社, 東京, p. 48, pp. 90-92.
- Scarcella, Robin C. and Rebecca L. Oxford (1992) *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*, Heinle & Heinle/Thompson International, Massachusetts. 牧野高吉訳監修・菅原永一他訳「第 2 言語習得の理論と実践 タペストリー・アプローチ」, 松柏社, 東京, 1997.
- 神藤貴昭, 伊藤崇達 (2000) 「高等学校と大学の接続に関する研究 (その 2) —大学の学業文化への参入と学習方略の変容—」, 『京都大学高等教育研究』, 6, pp. 35-52.
- 杉森幹彦 (2003) 「英語統一テスト・習熟度別クラス編成・到達目標の設定および測定に関する実態調査の報告」, 『立命館大学政策科学部紀要』, 10-3, pp. 3-26.
- 田原良子, 堀江美智代, 竹内光悦 (2001) 「習熟度別クラス編成に関する考察 (1)」, 『鹿児島純心女子短期大学研究紀要』, 31, pp. 215-244.
- 田原良子, 堀江美智代, 森永初代 (2004) 「習熟度別クラス編成に関する考察 (4)」, 『鹿児島純心女子短期大学研究紀要』, 34, pp. 129-142.